

Vitalidades tecnológicas en el devenir de lo humano

Hacia una política encarnada de la enseñanza en el contexto de pandemia y pospandemia



Ana Carou

Pilar Cobeñas

Valeria Sardi

Universidad Nacional de La Plata

Resumen

A partir de algunos desarrollos del campo de los estudios feministas, nos proponemos indagar sobre las definiciones de cuerpos, materia y emociones en las prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología desde un trabajo etnográfico con perspectiva de género y derechos humanos. Para ello, nos centramos en el estudio de un conjunto de supuestos de docentes y estudiantes vinculado a las prácticas pedagógicas articuladas al uso de recursos tecnológicos y reflexionamos acerca de los sentidos en que la tecnología, en tanto materialidad, puede redefinir los cuerpos y los vínculos afectivos entre ellos. Nos interesa abrir el análisis hacia las implicancias del uso de la tecnología desde una mirada atenta a la dimensión encarnada de las prácticas y, así, plantear nuevas preguntas que nos lleven a repensar qué se entiende por cuerpos encarnados en la tecnología y cómo sostener, desde esta trama, vínculos pedagógicos atravesados por aspectos de lo sensible y lo afectivo. En definitiva, desde nuestras indagaciones, observamos cómo en las prácticas de enseñanza mediadas por la virtualidad, lo digital, los recursos y las herramientas tecnológicas, se redefine la propia condición de lo humano y cómo, desde esta vital encarnadura, sería posible imaginar aulas justas y democráticas.

Palabras clave: prácticas de enseñanza; virtualidad; cuerpos; emociones; pospandemia.

Technological vitalities in the becoming of the human: towards an embodied politics of teaching in the pandemic and post-pandemic context

Abstract

Based on some developments in the field of feminist studies, we aim to investigate the definitions of bodies, matter and emotions in teaching practices mediated by technology from an ethnographic study from a gender and human rights perspective. To this end, we focus on the analysis of a set of assumptions of teachers and students linked to pedagogical practices articulated to the use of technological resources, and reflect on the ways in which technology, as a materiality, can redefine bodies and the affective links

between them. We are interested in developing an exploration about the implications of the use of technology from an attentive look at the embodied dimension of practices and, thus, raise new questions that lead us to rethink what is understood by bodies embodied in technology, and how to sustain, from this thread, pedagogical links crossed by aspects of the sensitive and affective. In short, from our inquiries, we observe how in teaching practices mediated by virtuality, digital resources and technological tools, the very condition of the human is redefined, and how, from this vital embodiment, it would be possible to imagine fair and democratic classrooms.

Keywords: teaching practices; virtuality; bodies; emotions; postpandemia.

Introducción

El presente artículo expone un conjunto de reflexiones sobre los vínculos entre educación y tecnologías en el contexto de la pandemia de COVID-19 y el período pospandémico desde una perspectiva feminista.

Entendemos que para pensar el contexto de pospandemia es necesario volver sobre los análisis que permiten comprender los fenómenos socioeducativos en pandemia en clave de continuidades y discontinuidades con el período de prepandemia. Así, con la intención de desplegar una observación compleja y contextualizada, en estas líneas analizamos una mirada sobre la prepandemia, la pandemia y la pospandemia a partir de una investigación realizada en el marco del proyecto “Memorias de una pandemia” del Grupo de Trabajo “Territorialidades, Espiritualidades y Cuerpos” del Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (CLACSO).

En dicho proyecto realizamos entrevistas semiestructuradas durante 2020 a un total de veintiuna personas de instituciones educativas del nivel secundario comunes, especiales y bachilleratos de adultos de las ciudades de Buenos Aires y La Plata, Argentina.¹ En estas, intentamos acceder a las voces de docentes y estudiantes en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) a raíz de la pandemia por COVID-19, que implicó un cambio rotundo e imprevisto en las condiciones de vida y de escolarización. En este sentido, pudimos registrar cómo se modificaron los contextos escolares: abandono de la presencialidad, el espacio y tiempo escolar separados del contexto del hogar y —en muchas ocasiones— la simultaneidad. Las prácticas de enseñanza se vieron profundamente afectadas por esta transformación de las condiciones que forman parte de la propia gramática y forma escolar (Terigi, 2011), y ello incidió en los procesos de aprendizaje. Nuestro análisis, desde una pedagogía feminista —entendida esta como una lente que permite reflexionar sobre la vida cotidiana de las aulas e intervenir teniendo en cuenta un horizonte de justicia social y de género—, se centró en estudiar las dimensiones vinculares, emocionales y corporales en estas relaciones pedagógicas que se vieron afectadas por las nuevas condiciones que impuso la pandemia (Abel, Carou, Cobeñas y Sardi, 2022), donde la tecnología cobró una relevancia inusitada. Asimismo, nuestro abordaje desde la educación inclusiva, pedagogía que se preocupa por todos los grupos de estudiantes en mayor riesgo de exclusión en el sistema educativo, nos permite analizar los procesos desde la perspectiva de género en articulación con la de discapacidad evitando así sesgos capacitistas (Campbell, 2009).

¹ En este artículo elegimos usar el lenguaje inclusivo, evitando la variante de la “x” por considerar que resulta inaccesible para personas con discapacidad visual.

Dicho análisis nos permitió identificar la necesidad de revisar los procesos educativos durante la pandemia en relación con el período prepandémico, ya que identificamos que los fenómenos encontrados eran relacionales y no aislados. En este sentido, los hallazgos sobre los aspectos desafiantes y no desafiantes en pandemia estaban vinculados con las continuidades y discontinuidades en la misma clave que durante el período previo.

En nuestro estudio tomamos como eje los aportes del análisis de narrativas de docentes y estudiantes durante el período del ASPO. En dichas entrevistas observamos que lo emocional, lo corporal, lo material y lo virtual estaban entrelazados ante la pregunta sobre los procesos educativos. Todas las personas entrevistadas aludieron a componentes emocionales ante la pregunta sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

En este marco, entendemos que asumir una perspectiva de género desde una pedagogía feminista constituye un enfoque particularmente potente para comprender desde las narrativas de docentes y estudiantes los vínculos entre tecnología y educación en contextos prepandémicos, pandémicos y pospandémicos. Dicho enfoque permite analizar la complejidad de las relaciones pedagógicas al proponer que lo emocional y corporal son constitutivos de la dimensión cognitiva y académica, y no aspectos separados, independientes y de valor diferenciado. En este sentido, para el presente artículo seleccionamos algunas entrevistas del corpus total que nos permiten analizar una mirada del cuerpo y las emociones, así como de la tecnología como mediación en los términos de una perspectiva feminista de la materialidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto pospandémico.

La mirada que recuperamos del período de pandemia permite estudiar cómo las condiciones específicas que impuso el ASPO impactaron a diferentes sujetos de acuerdo con las formas diversas y desiguales de experimentar la precariedad y las relaciones de dependencia (Butler, 2006; 2020) y cobra potencia cuando es articulada con la pregunta sobre las condiciones prepandémicas y pospandémicas. Por ejemplo, en nuestro estudio incorporamos narrativas de docentes y estudiantes con y sin discapacidad; de sectores populares, empobrecidos por perder el trabajo —en muchos casos como trabajadoras sexuales—; o relegando las tareas escolares para cuidar a algún familiar o sumar personas que trabajan dentro de una familia; sin o con acotada conectividad; sin o con escasos dispositivos tecnológicos a disposición.

¿Cuáles son las marcas que dejan en el cuerpo y en la afectividad estos procesos? ¿Cómo afectan los procesos educativos la recuperación de la presencialidad? ¿Qué aprendimos de los procesos específicos de exclusión educativa en pandemia que perjudicaron de forma desigual a grupos más vulnerables, con vidas más precarias? ¿Es posible enseñar en entornos no presenciales? ¿Cómo se vinculan estos cuerpos a propósito de la educación en entornos mediados por la tecnología? ¿Cómo afecta la virtualidad en la dimensión afectivo-corporal de lo educativo? ¿Cómo podemos pensar desde la pospandemia las formas de distribución desigual de precariedad que existían antes de la pandemia y se vieron particularmente profundizadas por el período pandémico? ¿Cómo abordar las dimensiones corporal y afectiva que son constitutivas de los procesos educativos y que impactan en los de enseñanza y aprendizaje en el marco del fortalecimiento de discursos individualistas y neoliberales en la coyuntura actual? ¿Cómo se configuran las relaciones de interdependencia en contextos de aislamiento y debilitamiento de lo colectivo? ¿Cómo se piensa y garantiza el derecho a la educación de todo el alumnado en contextos mediados por la tecnología? Estos interrogantes guían nuestro análisis en este artículo y orientan las reflexiones que, creemos, tenemos que seguir profundizando en el campo de la investigación educativa.

Consideramos que, ante los contextos de incertidumbre y desamparo, la pedagogía feminista puede constituirse como un espacio educativo que no pierda de vista la necesidad del cuidado y de la contención (Sardi, 2021).

Convergencias de lo (pos)humano y los cuerpos de la tecnología

Las innovaciones tecnológicas desarrolladas durante las últimas décadas nos sitúan frente a un panorama complejo que, indefectiblemente, deja sus marcas en las prácticas pedagógicas. En la actualidad, nos encontramos con un ecosistema de medios hegemónico por las pantallas (Albarelo, 2019) y también es certero decir que, como se sostiene desde el campo de los estudios visuales, la experiencia humana se desarrolla en las pantallas y, en consecuencia, se encuentra más visualizada que nunca (Mirzoeff, 2003). En esta dirección, podríamos señalar que, como sostiene la filósofa Rosi Braidotti (2022a), las nuevas tecnologías de la información y las conexiones digitales redefinen también la condición de lo humano.

Asimismo, reconocemos que la situación de la pandemia de COVID-19 complejizó significativamente este panorama debido al aumento del uso de las tecnologías y la mediación digital (Braidotti, 2022a). La situación en las instituciones educativas fue radical en este sentido, dado que el sostenimiento de las clases con modalidad remota desarrollado en el contexto del ASPO viró indefectiblemente las prácticas hacia el entorno de la virtualidad. ¿Cómo articularon las prácticas de enseñanza con los recursos digitales? ¿Qué efectos pudieron reconocerse sobre la construcción del conocimiento en el marco de estas prácticas? ¿De qué modo esa particular coyuntura virtual nos puede orientar hacia modos de convivencia con la tecnología que potencien las prácticas de enseñanza en nuestro presente desde una dimensión epistemológica afectiva y corporal?

En las entrevistas realizadas a docentes durante nuestro trabajo de campo, encontramos que las herramientas digitales que se fueron desplegando en las clases con modalidad virtual fueron experimentadas como una pérdida material.² La totalidad de los docentes registra que la mediación de las pantallas —lo visual, la imagen— dificulta la construcción de los saberes en el sentido de que muchos estudiantes, al no disponer de las aplicaciones, los dispositivos o las redes para sostener la conexión, no cuentan con acceso a los contenidos y las propuestas didácticas. Por otro lado, se entiende que las pantallas, en tanto mediadoras de las prácticas, afectan el vínculo pedagógico desde lo corporal, lo gestual y lo afectivo entorpeciendo la comunicación, el diálogo y la convivencia.

Frente a estos obstáculos, el texto escrito interviene como una estrategia mediante la cual los docentes buscan reponer algo de esta pérdida que registran en la intervención de las pantallas en sus prácticas. Así, encontramos que una profesora de arte de una escuela secundaria apela a las palabras para describir los objetos de las producciones artísticas tridimensionales que comparte a través de la pantalla de su computadora que, ya sea en modalidad sincrónica o asincrónica, define “como bidimensión” (entrevista a Amalia, docente de escuela secundaria, agosto de 2020). Asimismo, encontramos un profesor de historia también de una escuela secundaria que nos comenta: “a mí me gusta el video pero los pibes no lo pueden ver por el celular, [entonces] tengo que ponerme a escribir” (entrevista a Renzo, docente de escuela secundaria, agosto de 2020). Es decir, registramos que el docente recurre a transcripciones textuales para que los estudiantes que no cuentan con aplicaciones de video en sus dispositivos puedan

² Para preservar la identidad de los entrevistados, los mencionaremos con nombres ficticios.

acceder al material audiovisual que suele compartir como insumo de sus clases. Así, vemos que las estrategias aquí desplegadas logran, de alguna manera, hacer los materiales más accesibles a los estudiantes.

En algunos otros casos, encontramos que las estrategias de los docentes para hacer posible la continuidad pedagógica se vinculan con el despliegue de prácticas multimediales (Albarello, 2019), principalmente, a través del uso del *smartphone*. De esta manera, los docentes toman fotografías o capturas de pantallas de los textos para su acceso y divulgación; introducen hipervínculos e imágenes en los materiales escritos para hacer posible el alcance a cierto material audiovisual; emplean videos como parte de su “caja de materiales”; utilizan videollamadas, audios y notas de voz para responder dudas y brindar explicaciones.

Todas estas estrategias se despliegan, también, en un intento por establecer un vínculo pedagógico corporal y afectivo de convivencia que, como explica una docente, “es muy difícil reproducir en el formato de la pantalla” (entrevista a Renzo, docente de escuela secundaria, agosto de 2020). Así, pareciera ser que los docentes reconocen en el espacio físico del aula, en la copresencialidad de los cuerpos, una materialidad que, independientemente de la estrategia pedagógico-didáctica desarrollada, no logra (re) establecerse en el entorno digital. Los cuerpos y los gestos, las palabras y las entonaciones se compensan, en cierta medida, a través de diversas herramientas y recursos; las propuestas se adaptan y los obstáculos se sortean pero, en definitiva, la reposición no resulta tal y se sigue experimentando un déficit que tiene que ver con dinámicas y formas compartidas de construir el conocimiento que, mediadas por la tecnología, “no suceden o suceden distinto” (entrevista a Amalia, docente de escuela secundaria, agosto de 2020).

Las prácticas multimediales no son propias ni exclusivas de las clases llevadas a cabo en entornos virtuales. Como explica Lucía Godoy, la utilización de dispositivos móviles (*smartphones*, *tablets* y *notebooks*) en las clases en la escuela “permiten la transmisión de materiales multimodales entre estudiantes” (2017: 119) y es esta apropiación de la tecnología lo que les permite combinar prácticas educativas tradicionales como la toma de apuntes y la realización de tareas escritas con las nuevas formas propias de la era de la información. Efectivamente, en nuestro trabajo de campo registramos casos donde se menciona el empleo de algunos recursos digitales en las aulas, pero la mayoría de los docentes entrevistados identifican los recursos digitales, especialmente el audiovisual, como herramientas que comienzan a incorporar a sus propuestas de enseñanza recién a partir de la situación de clases remotas virtuales durante la pandemia es decir que, previamente, en sus clases presenciales, no las empleaban. De esta manera, la virtualidad se presenta como una oportunidad para la inclusión de tecnologías que, de haber continuado en la modalidad presencial, los docentes probablemente hubiesen demorado más en incorporar o, directamente, no hubiesen incorporado.

En este sentido, varios estudiantes entrevistados reconocen como positiva la implementación de algunas de las tecnologías como, por ejemplo, las herramientas audiovisuales a partir de las cuales pudieron resolver el número “agobiante” de tareas propuesto por sus docentes (entrevista a Gerardo, estudiante de escuela secundaria, agosto de 2020) y facilitar la comunicación con docentes y entre pares “para tirar adelante con las tareas” (entrevista a Valen, estudiante de bachillerato de adultos, agosto de 2020). Esto se dio, especialmente, en el marco de condiciones socioeconómicas adversas que delimitan la falta de acceso a los dispositivos tecnológicos más adecuados para el sostenimiento de las clases (entrevista a Mechi, estudiante de bachillerato de adultos, agosto de 2020). Así, pareciera ser que las estrategias desplegadas por los docentes hicieron más accesibles las prácticas de enseñanza. Ahora bien, ¿accesibles en qué sentido?, ¿para quiénes?

Aquí nos parece relevante dar cuenta de que, en los casos analizados, hemos registrado continuidades con formas de exclusión hacia el estudiantado con discapacidad, como el caso de la falta de accesibilidad en los recursos, ya sea en aquellos desplegados en contextos escolares presenciales como en los no presenciales. Por accesibilidad entendemos el derecho de las personas con discapacidad a acceder a los espacios físicos y a la información en igualdad de condiciones que las personas sin discapacidad. De hecho, la accesibilidad constituye uno de los principios de una pedagogía inclusiva, así como un derecho que está consagrado en el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), donde también se reconoce a la educación inclusiva como derecho humano (art. 24). Por ejemplo, la Federación Argentina de Instituciones de Ciegos y Ambliopes (FAICA) denunció que los recursos mediados por tecnología desplegados por las instituciones educativas de todos los niveles durante el ASPO eran inaccesibles para las personas con discapacidad visual, entre otros grupos. Es decir que la incorporación de la tecnología no implicó, a pesar de su potencialidad, mejor acceso de las personas con discapacidad, sino que se reprodujeron las lógicas de exclusión de los espacios presenciales en los no presenciales. De modo que es ineludible considerar la accesibilidad como un derecho sin el cual no se puede garantizar el correspondiente a la educación, también en los procesos de enseñanza mediada por tecnologías.

Fiona Campbell (2009, 2019), referente en estudios feministas de la discapacidad y autora ineludible para abordar la mirada sobre el capacitismo, recupera a Donna Haraway para pensar los vínculos entre la tecnología y lo humano desde una mirada transhumanista. Campbell encuentra sesgos capacitistas aun en la perspectiva de Haraway cuando esta señala que posiblemente las personas con discapacidad tengan un vínculo más fluido con las tecnologías por el uso de prótesis, entre otros apoyos, al decir: “Quizás las personas parapléjicas y otras discapacitadas severamente puedan tener (y a veces tienen) las experiencias más intensas de hibridación compleja con otros dispositivos de comunicación” (2016: 61; traducción propia). Sin embargo, la denuncia de FAICA, entre otras, nos permite profundizar este análisis desde la perspectiva de la discapacidad considerando a la tecnología como una producción social y que, como tal, expresa estructuras capacitistas, patriarcales y racistas, entre otras. En este sentido, una pedagogía feminista aparece como un espacio especialmente potente para analizar los modos en los que les docentes intentaron sostener la enseñanza mediada por tecnologías durante el período de ASPO.

En vistas de todo esto, entonces, se abre la pregunta respecto de los sentidos en que se piensa la pérdida en estos casos de prácticas de enseñanza mediadas por la tecnología. Es decir, por qué se considera la mediación tecnológica en términos de pérdida. Más específicamente, ¿pérdida de qué? Tal vez, la clave para desandar este supuesto esté en considerar que en la construcción del conocimiento mediado por las tecnologías y los recursos digitales, como decía la docente citada anteriormente, “sucede distinto”. ¿Cuál es el sentido que, para nosotras, tendría esta diferencia?

En los discursos docentes identificamos una especie de gradualidad respecto de qué se entiende por la materialidad asociada a las prácticas pedagógicas. Así, las prácticas presenciales aparecen fuertemente asociadas a los cuerpos encarnados y a la convivencia física entre estos cuerpos que delimitan vínculos atravesados por el acontecer dentro de la comunidad escolar. Dice una docente: “hay algo de lo performático, de la práctica docente en vivo, en esa performance (...) hay un corte ahí, hay un tiempo, hay un vivo, una copresencialidad con los alumnos”. Siguiendo esta línea, entonces, las prácticas virtuales aparecen como descorporizadas y, como dijimos previamente, con el propósito de reparar esta carencia de corporalidad/materialidad que implicaría el sostenimiento de las prácticas en entornos digitales, se apela a lo textual y a los recursos audiovisuales en tanto vías para “reproducir” las dinámicas corporales/materiales de

lo presencial. Pero, aquí hay una limitación: los recursos digitales in-corporados son entendidos como soluciones insuficientes porque la (co)presencialidad se considera la clave del sostenimiento de prácticas encarnadas y situadas; en los entornos digitales siempre hay cuerpos que faltan, una materialidad imposible de reponer, un acuerpamiento que no se llega a recuperar.

Ahora bien, ¿podemos repensar esta gradualidad respecto de la materialidad? ¿Qué implicancias tiene revisar qué entendemos por materialidad, por cuerpo y sus vinculaciones con la tecnología? Desde los enfoques teóricos del campo de la filosofía desarrollados a partir del giro materialista, se entiende que la materia es vital, incorporada y encarnada, que existe con independencia de la representación humana (el lenguaje, por ejemplo), y que tiene una relación estructural con entidades no humanas. Más específicamente, desde el campo del feminismo materialista, encontramos que la noción de materia se amplía para incluir cuerpos no antropomórficos y no humanos, es decir, que “la vitalidad de la materia se extendió al aparato tecnológico, que es vivo, inteligente” (Braidotti, 2022a: 129). Así, la materialidad emerge como denominador común entre las entidades humanas, no humanas y deshumanizadas de todas las especies.

Estas ideas del feminismo materialista poshumano nos resuenan en aquellas palabras de la docente entrevistada respecto del entorno digital como un “tiempo” donde la práctica docente “sucede distinto”. Efectivamente, se trataría de reconocer que el trabajo en un aula mediada por la tecnología “es distinto”, que “no es lo mismo a través de una pantalla” (entrevista a José, docente de escuela común, agosto de 2020), pero por fuera del supuesto tan extendido que refiere a la carencia; a lo que no sucede, lo que no se logra, lo que no hay. Como se sostiene desde el feminismo poshumano, las tecnologías de la información son instancias donde la materia se desmaterializa en apariencia y lo que sucede, en realidad, es “una abstracción material en *otro tipo de materia*” (ibídem: 130; cursiva nuestra). En este sentido, podríamos entender el intercambio, el diálogo y la copresencialidad de los cuerpos en las prácticas digitales o mediadas por herramientas tecnológicas como otro tipo de encarnación y de acuerpamiento.

Retomando los postulados de la fenomenología cultural de la corporización, Thomas Csordas entiende que nuestros cuerpos son “cuerpos vividos” (2011: 84), es decir, que incluyen las experiencias de las personas. Tal vez, entonces, una primera aproximación para desandar nuestros interrogantes respecto de la materialidad digital y sus implicancias en términos de accesibilidad y derechos consista en indagar qué tipo de experiencia corporal delimita las tecnologías y, en esta dirección, reflexionar acerca de este “suceder distinto” desde un posicionamiento epistemológico que exceda el binarismo presencialidad/virtualidad y sus valores asociados de materialidad/desmaterialización y corporalidad/descorporización.

Este posicionamiento podría conformarse como un aporte al estudio de las prácticas de enseñanza mediadas por recursos tecnológicos en las aulas de nuestro presente desde una mirada atenta a la lógica compleja del mundo actual (Castro-Gómez, 2014). Una mirada que entienda el conocimiento en términos relacionales y, consecuentemente, abogue por la construcción de saberes desde propuestas pedagógicas multimediales donde todas las personas en tanto seres humanos y tecnología se tramen en tanto materia viva y donde la implementación de los recursos tecnológicos permita el sostenimiento de prácticas escolares accesibles e inclusivas.

Hablamos de propuestas pedagógicas donde, asimismo, se impulse el diálogo transdisciplinar, es decir, una relación entre distintas disciplinas que no se limite al mero intercambio de datos, sino que afecte su mismo quehacer y habilite la contaminación entre saberes (ibídem). Aquí, en este sentido, nos parece interesante recuperar cómo una de las profesoras que reconoce la enseñanza mediada por la tecnología como un

reto a la práctica docente porque, según explica, la convivencia que se produce en las aulas de las escuelas “no se da por las redes”, al mismo tiempo, destaca un tipo de vínculo específico del entorno digital y cómo dicho vínculo descubre nuevos modos de construcción del conocimiento:

(...) me descubrí como creando complicidad [y que] ciertas formas de acompañamiento están buenas, como trabajar articuladamente con otros profesores, generar clases o trabajos prácticos con otras materias, que por ahí ni las hubiera imaginado. En una materia que yo doy, Construcción de la ciudadanía, y articulamos con un profesor de ciencias naturales, y fue reinteresante ese vínculo, esa interdisciplinariedad, porque para mí enriqueció mi materia (...) todas esas cuestiones no sé si se hubieran dado... Tal vez sí, pero creo que hay como una necesidad de establecer vínculos, de establecer lazos, que nos ponen como en la obligación o en el compromiso o en la necesidad, yo diría más una necesidad de estar con otros que para mí es más fuerte que estando en el aula. (Entrevista a Daniela, docente de escuela común, agosto de 2020)

Así, nos interesa poner de relieve que los vínculos mediados por la tecnología sostienen una complicidad entre pares inédita que habilita la posibilidad de imaginar propuestas didácticas transformadoras donde los cuerpos —nuestros cuerpos devenidos híbridos, tecnológicos— efectivamente dialogan y coexisten.

¿Cómo se trama la dimensión sensorial —afectiva, emocional— en los diálogos compartidos entre estos “tecnocuerpos” (Braidotti, *ibídem*)? y ¿qué aportes brinda recuperar dicha dimensión para reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza en la pospandemia? Nos interesa, a partir de este punto, reflexionar acerca de cómo las emociones en tanto dimensión sociocultural, afectan la construcción del conocimiento desde las diferentes coyunturas y, a su vez, en qué sentidos su reconocimiento puede abonar al fortalecimiento de espacios acogedores de las múltiples posibilidades que existen de habitar las aulas con nuestros cuerpos.

“Una pedagogía más humanizante”

En estos últimos tiempos, dos cuestiones que atraviesan la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas son la afectividad y las emociones. En encuentros entre docentes, en espacios de formación docente continua y en distintos ámbitos educativos es habitual escuchar la preocupación por cómo les estudiantes están afectados por la apatía, la desconexión emocional, la angustia, la bronca, la alegría, entre otras emociones —propias de la vida en el capitalismo³—, y cómo ese estar en el mundo se hace presente en las clases. Ante este estado de cosas, es recurrente la pregunta acerca de qué hacer, cómo abordar esta problemática y cómo crear aulas donde se pueda explorar lo emocional desde la intervención pedagógica.

Esta cuestión, que se hace cada vez más visible, nos interpela como docentes e investigadoras en tanto y en cuanto nos retrotrae al contexto de la pandemia, a los desafíos anímicos y emocionales que atravesamos y, también, a cómo en tiempos de pospandemia, se hace necesario poner en el centro de las prácticas pedagógicas la dimensión afectiva. En este sentido, se trataría de desplegar en las aulas el acompañamiento a les estudiantes, la potencia de la escucha y la amorosidad, la construcción de una

³ Nos referimos aquí a lo analizado por Ann Cvetkovich (2018) que explicita que las experiencias traumáticas y sus secuelas no solo se vinculan con el exceso de sensaciones sino también con la insensibilidad en tanto sentimientos de la vida en el sistema capitalista que pueden formar parte de la vida cotidiana como así también asociarse a acontecimientos puntuales o cataclismos.

comunidad de aprendizaje que contemple las trayectorias de cada estudiante, sus historias de vida, sus características personales y familiares, sus experiencias, sus modos de vincularse con los saberes y con los otros, docentes y estudiantes.

Desde posicionamientos neoliberales se apuesta a la educación emocional como propuesta pedagógica que plantea la emoción como una habilidad asociada a la inteligencia emocional (Goleman, 2001) y que les estudiantes deben desarrollar estas habilidades para poder reconocer sus sentimientos y actuar de forma adecuada. Es decir, la emoción es un estado individual que debe ser gestionado por cada persona, por lo que se hace responsable a los estudiantes de sus estados anímicos y se promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales como la autoobservación, el autocontrol y la autorregulación. Como señalan Baez y Sardi, “la gestión aparece como un imperativo que se traduce en tres acciones: identificar las emociones, autorregular distinguiendo emociones positivas de negativas y controlar la conducta reproduciendo una respuesta apropiada” (2024: 95). Si bien este paradigma se presenta como una innovación pedagógica que viene, al parecer, a mitigar los desafíos relativos a la salud mental en las aulas, en realidad sus basamentos teóricos dan cuenta de la puesta en juego de un dispositivo de normalización —asociado a la patologización y medicalización, en algunos casos—, de construcción de estereotipos que evalúan las emociones y las taxonomizan en pos de organizar aulas que se adecuen al orden social dominante. Además, este enfoque teórico se anuda con la elaboración de jerarquías sociales y establece la existencia de sujetos competentes o no; aquellos que se desvían de la norma, que son considerados otros (Ahmed, 2015), entre quienes están aquellos que, desde una concepción capacitista, no poseen las capacidades comprendidas por esta perspectiva como propias de la especie humana (Campbell, 2009). En relación con esto podríamos preguntarnos, entonces, quiénes pueden establecer qué es “lo normal”, “qué es lo humano”, “quién tiene problemas de salud mental”, “quién es una persona con discapacidad o no” en un contexto capitalista avanzado donde reina el individualismo, la insensibilidad, la violencia patriarcal “en beneficio del mantenimiento de una jerarquía mítico-erótico-mercantil” (Preciado, 2022: 45).

Por el contrario, las voces de docentes y estudiantes que registramos en el trabajo de campo de esta investigación dan cuenta de otra mirada respecto de cómo las emociones traman las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas, no solo en términos afectivos sino en relación con el desempeño académico del estudiantado. Por ejemplo, una profesora de matemática de una escuela especial de la ciudad de La Plata explicita su preocupación por “introducir la emocionalidad” como forma de “resignificar el acto de enseñar y aprender” y, en ese sentido, apostar al acompañamiento a los estudiantes atendiendo a la diversidad de contextos familiares y socioeconómicos. En relación con ello, plantea: “Cuando volvamos a la normalidad, y digo normalidad entre comillas, porque para mí es una construcción epocal, vamos a tener que incorporar una pedagogía más humanizante, una pedagogía que nos permita trabajar estos estados emocionales” (entrevista a Rosana, docente de escuela especial, agosto 2020). Esta profesora, a partir de la reflexión sobre su propia práctica, da cuenta de cómo lo vivido en el contexto de la educación mediada por la tecnología durante la pandemia puede iluminar las prácticas docentes en el regreso a la presencialidad; es decir, cómo los modos de construir el vínculo pedagógico y la configuración del aula como espacio hospitalario se convierten en experiencias afectivas que pueden proporcionar la base para nuevas culturas escolares. Si bien coincidimos en la propuesta de la profesora para imaginar una pedagogía hospitalaria en las aulas (que ella denomina “humanizante”), desde el posicionamiento feminista poshumanista (Braidotti, 2015; 2022b) que asumimos en este artículo —que entendemos como una trama entre “conciencia ecológica y valorización de la tecnología con un compromiso con la justicia social y el punto de vista de los excluidos” (Braidotti, 2022a: 114)—, nos interesa detenernos en la crítica a lo humano inscripto en el humanismo

occidental europeo, excluyente y universalizante, que está representado por el hombre blanco, cis, heterosexual, de clase media, sin discapacidad, educado y propietario de la Ilustración. Más bien abogamos por imaginar aulas poshumanistas atravesadas por la imaginación y la creatividad, donde las emociones, experiencias, pensamientos y sentimientos fluyan de modo tal que las prácticas se configuren de manera relacional, situada, encarnada y democrática en articulación con un nuevo orden tecnológico. En otras palabras, la experiencia de la virtualidad en pandemia puede funcionar como insumo para generar conocimiento en torno a las prácticas pedagógicas, para imaginar aulas afectivizadas en este período de pospandemia, donde podamos sentir en tanto cuerpos enteros atravesados por emociones, sentimientos y experiencias singulares (hooks, 1994). Cuerpos que, como analizamos previamente, en el marco de la cultura digital contemporánea, se conformarían en tanto tecnocuerpos o, al decir de Donna Haraway (1991), cuerpos *cyborg*.

Otra dimensión que se hace presente en las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación es la necesidad de construir lazos entre los docentes, entre estos y los estudiantes, entre la escuela y las familias como otros modos de estar entre cuerpos en la copresencialidad del aula y en articulación con la comunidad educativa. Como señala Daniela, una profesora de Artes que trabaja en escuelas secundarias de la zona del Gran La Plata (Los Olmos, Hernández y Melchor Romero), para ella tiene mucha importancia, en relación con su práctica docente, el contacto con otros, el trabajo en red, “la comunicación que es corporal”. En ese punto, como citamos en el apartado anterior, Daniela considera que es importante promover el acompañamiento, trabajar de manera interdisciplinaria con docentes de otras asignaturas como forma de construir relaciones afectivas y epistémicas con otros, como nuevas alianzas creativas que potencien la existencia colectiva en las aulas y den lugar al deseo. Como agrega la profesora, “hay algo del estar compartiendo el espacio, de crear complicidades, de crear una noción de que somos una grupalidad, que se da en el estar compartiendo ese espacio y ese tiempo” (entrevista a Daniela, profesora de escuela común, agosto 2020). Esto, a su vez, se vincula con la búsqueda de conexión con los otros aunque, por momentos, en el contexto de confinamiento, lo vivió como “un desconocimiento de los otros” producto del aislamiento social. Como plantea la profesora entrevistada, se trataría de promover en las instituciones educativas el trabajo en red, la construcción de vínculos afectivos y epistémicos entre docentes y entre docentes y estudiantes, dando cuenta de que las emociones son relaciones socioculturales que se construyen en una relación entre sujetos en un contexto determinado, no de manera individual. Es decir, las emociones producen efectos en los sujetos, moldean sus acciones, circulan entre los cuerpos, dejan impresiones y sensaciones en ellos por lo que son relacionales en tanto prácticas culturales y sociales (Ahmed, 2015).

Y, en esta línea, tomando los aportes de las pedagogías feministas, se trataría de dar lugar a la construcción cooperativa del conocimiento desde el diálogo de saberes encarnados en cuerpos afectados por las emociones como forma de romper con la matriz colonial del saber que plantea la “*hybris* del punto cero” (Castro-Gómez, 2014) —es decir, un conocimiento que se presenta como universal, descontextualizado que configura una ciencia por fuera del mundo— y del ser (Walsh, 2013) —que reproduce formas de habitar el mundo occidentales y eurocéntricas, que niegan las memorias locales situadas—. En esta clave, la apuesta es dar cuenta de que los sujetos en las aulas construyen vínculos afectivos, emocionales, epistémicos y que es necesario discutir la dicotomía mente/cuerpo de raigambre cartesiana que privilegia la razón sobre los cuerpos sentipensantes. Podríamos decir, entonces, que somos corporalidades que nos vinculamos con otros cuerpos humanos y no humanos, en una trama de significados culturales, afectos, sentires, emocionalidades.

En relación con esto, la experiencia de les estudiantes también abona en la reflexión sobre la potencia de dar lugar a los afectos y el trabajo cooperativo como forma posible de construir aulas más igualitarias. Valen, una estudiante de un bachillerato de adultes, expresa la dificultad de estudiar a distancia en contraposición con la organización cotidiana de las clases presenciales y el intercambio con les profesores. Pero, también cuenta que con sus compañeres, aunque no se ven, pudieron elaborar “trabajos en conjunto por una videollamada” y se juntaron “a explicarnos entre nosotros cómo hacíamos la tarea para ayudar a algunos, así que la verdad que estuvo bueno (...), entre todos nos ayudamos un poquito” (entrevista a Valen, estudiante de un bachillerato de adultes, agosto 2020). Por otra parte, otra estudiante del mismo bachillerato explicita que, si bien el aislamiento social la afectó en lo laboral por ser trabajadora sexual, no se dio en lo anímico porque le gusta estar en su casa. En relación con las tareas escolares se reunió con algunos compañeres para hacer los trabajos colaborativamente: “debátimos entre un tema y el otro como para compartir ideas y armar un trabajo en conjunto (...), lo hacemos por videollamada y se nos hace más liviano para los tres, (...) está bueno el tema de poder hacerlo de manera conjunta” (entrevista a Mechi, estudiante de un bachillerato de adultes, agosto 2020).

En las voces de les estudiantes se hace hincapié en la dificultad emocional en la vida cotidiana en relación con la precariedad de la situación laboral y, en relación con las exigencias escolares, expresan el desafío anímico que implica realizar las tareas que demandan les docentes de manera individual. Es decir, cómo el aislamiento social en el contexto pandémico implicó distintos modos de transitarlo de acuerdo con las diferentes posibilidades de cada una que se vinculan —como ya vimos— con las condiciones materiales, sino también con la propia historia, el apoyo o falta de acompañamiento de la escuela, la posibilidad de ayudarse entre compañeres, entre otras prácticas y experiencias consignadas en las entrevistas.

Como hemos visto en este apartado, en las entrevistas a docentes y estudiantes se observa cómo las prácticas en el marco de un entorno tecnológico produjeron sensaciones, emociones, afectividades que configuran un archivo de sentimientos (Cvetkovich, 2018) que dan cuenta de la necesidad de proponer, con el regreso a la presencialidad en la pospandemia, otros modos de hacer, otras prácticas de enseñanza, otros modos de vincularnos donde lo afectivo tiene un lugar central, no solo en términos de relaciones materiales entre cuerpos, sino también en cuanto a la construcción colectiva de saberes. En este sentido, la preocupación por la emocionalidad en las aulas también podemos interpretarla en clave de la Educación Sexual Integral (ESI) en tanto y en cuanto, como proyecto político, pedagógico y epistémico la Ley 26.150 introduce lo afectivo como parte de la dimensión integral de la sexualidad y, en el marco de proyectos que proponen la ampliación de derechos, plantea la necesidad de pedagogizar las emociones a partir de privilegiar el lugar de enunciación de les sujetos, sus deseos y proyectos de vida. A su vez, la ESI también interpela a los modos de enseñar y, podríamos decir, propone una pedagogía en clave feminista que se planta contra la normalización y apuesta a imaginar aulas con justicia social e igualitarias.

Con todo, las experiencias de docentes y estudiantes que analizamos aquí en relación con las emociones y afectos son una usina epistémica a partir de la cual podemos plantear que es posible articular los contextos de virtualidad, presencialidad como coordinadas espacio-temporales que construyen una episteme propia de estos tiempos, mediados por la cultura digital y lo tecnológico, que imbrica la pandemia y la pospandemia. Esa episteme se articula en prácticas pedagógicas donde se intersectan los cuerpos, las emociones, los saberes por lo que se proponen desplegar otras relaciones entre sujetos, entre sujetos y objetos de sentimientos.

Palabras de cierre

El análisis que hemos realizado acerca de las relaciones entre cuerpos, materia y emociones en las prácticas de enseñanza en el contexto de convergencia poshumana producto de la pandemia por COVID-19 y sus efectos en la pospandemia desde una perspectiva feminista, dan cuenta de la necesidad de pensar estos tiempos mediados por la tecnología como un continuum entre prepandemia, pandemia y pospandemia, no como momentos dicotómicos y diferenciados.

Por otra parte, como hemos indagado en este artículo, la experiencia que docentes y estudiantes narran en relación con los modos en que los recursos y herramientas tecnológicas median la apropiación de los saberes y reconfiguran los vínculos pedagógicos, nos interpelan como formadoras de formadores para abordar estas cuestiones en la formación docente inicial y continua. Es decir, consideramos necesario repensar estos espacios de formación a la luz de los fenómenos que hemos identificado en este artículo, tanto desde los usos de la tecnología como así también en torno a los vínculos entre lo corporal, lo afectivo y lo emocional. En este sentido, creemos que es necesario dar cuenta de la importancia de estas relaciones, no como algo privativo del contexto de ASPO sino, más bien, como constitutivo de la relación de los sujetos con los saberes y en la construcción de los vínculos entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, tanto en la virtualidad como en la presencialidad.

Por último, consideramos que los análisis de entornos mediados por la tecnología desde una perspectiva feminista son especialmente potentes y necesarios en la medida en que invitan a profundizar el desarrollo del conocimiento didáctico incluyendo las dimensiones corporales y afectivas. Esto da lugar a la identificación de formas específicas de exclusión y promueve prácticas de enseñanza igualitarias e inclusivas que permiten garantizar el derecho a la educación en los contextos educativos actuales.

Bibliografía

- » Abel, S.; Carou, A.; Cobeñas, P. y Sardi, V. (2022). Cuerpos afectados en la escuela secundaria en el contexto pandémico: conjeturas y aproximaciones analíticas. En Piedrahita Echandía, C. L. y Vommaro, V. (orgs.). *Acontecimiento pandémico: alternativas de análisis desde los Estudios Sociales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5534/pm.5534.pdf>
- » Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Médico: FCE.
- » Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires: Ampersand.
- » Baez, J. y Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas*. Buenos Aires: Paidós.
- » Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- » Braidotti, R. (2022a). *Feminismo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- » Braidotti, R. (2022b). *El conocimiento posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- » Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- » Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- » Campbell, F. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Londres: Springer.
- » Campbell, F. (2019). Precision ableism: A studies in ableism approach to developing histories of disability and abledment. *Rethinking History*, 23(2): 138-156.
- » Castro-Gómez, S. (2014). Decolonizar la universidad. La Hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Palermo, Z. (comp.). *Des/decolonizar la universidad*. Buenos Aires: del signo.
- » Csordas, T. (2011). Modos somáticos de atención. En Citro, S. (coord.). *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- » Cvetkovich, A. (2018). *Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Barcelona: Bellaterra.
- » FAICA (2020). Acceso a la Educación de los Estudiantes con Discapacidad Visual de los Niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior de la Argentina en el Contexto Actual del Covid-19. Documento disponible en: <https://www.faica.org.ar/documentos/documentos-y-publicaciones-de-faica/documento-educacion-y-discapacidad-visual-en-el-marco-del-Covid-19.pdf> Último acceso 14/06/24.
- » Godoy, L. (2017). Fotografías en el aula: ¿nuevas prácticas de lectura y escritura mediadas por TIC? *Quaderns Digitals*, 85: 108-125.
- » Golemann, D. (2001). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- » Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- » Haraway, D. (2016). *Manifestly Haraway*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- » hooks, b. (2021 [1994]). Eros y erotismo en el proceso pedagógico. En *Enseñar a transgredir*. Barcelona: Capitán Swing.
- » Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

- » Preciado, P. (2022). *Dysphoria mundi*. Barcelona: Anagrama.
- » Sardi, V. (2021). Cuerpos universitarios, formación docente y ESI en el acontecimiento pandémico. En Campagnoli, M.; Herrera, M. M. y Valobra, A. (coords.). *Feminismos plurales, conflictos y articulaciones*. Temperley: Tren en Movimiento. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5121/pm.5121.pdf>
- » Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer educativo*, 107: 15-22.
- » Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito: Abya Yala.

Ana Carou

Profesora en Letras y Doctoranda en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Becaria Doctoral, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata.

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-0206-8565>

alc.carou@gmail.com

Pilar Cobeñas

Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y Especialista en Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial y Primario, Universidad Nacional de La Plata. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora formada del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

<https://orcid.org/0000-0003-0754-4628>

pilarcobenas@gmail.com

Valeria Sardi

Doctora y Profesora en Letras, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora formada del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

<https://orcid.org/0000-0002-7260-7691>

vsardi@fahce.unlp.edu.ar